

。 高等教育改革与发展。

# 理论来源并服务于实践

## —— 回眸 20 世纪的世界高等教育

郑若玲

(厦门大学 高等教育科学研究所,福建 厦门 361005)

**摘要:** 从人力资本理论、终身教育思想、高等教育民主化等理论和概念的诞生背景、主要内容、对教育实践的影响等角度,对 20 世纪的高等教育作了简要回顾,认为 20 世纪的高等教育具有以下主要特征:高等教育规模扩张迅猛,发达国家与发展中国家绝对差异扩大了,但相对差异缩小了;高等教育日益多样化,传统高等教育的垄断局面被打破;社会服务成为高等学校的一个重要职能,高等教育与社会的联系越来越紧密;在提倡高等教育直接为地方发展服务的同时,高等教育国际化趋势不断加强;高等教育成为专门的研究领域,并日益受到重视。

**关键词:** 教育理论;教育实践;高等教育

**中图分类号:** G 640      **文献标识码:** A      **文章编号:** 1004-8154(2002)02-0001-06

20 世纪是人类历史上值得重书一笔的世纪。风云速变、命运多舛是它最显著的特征。特别是二战后原子弹的研制、航空航天技术的发展以及电子计算机的诞生,将人类带入了一个飞速发展的现代高科技时代。给高等教育带来的,既有快速发展的极好机会,也有前所未有的巨大挑战。理论来源于实践。在高等教育的发展过程中,许多重要的理论和概念相继被提出,在提出后又对教育实践产生了广泛而深远的影响。本文拟从 20 世纪百年尤其是后 50 年若干理论和概念的诞生背景、主要内容、对教育实践的影响等角度,对 20 世纪的高等教育作一简要回顾,并试图分析其主要特征。

### 一、人力资本理论

二战后,美国经济获得了快速增长。尤其是战后初期和 60 年代,先后出现“高度繁荣”的景象。以西奥多·舒尔茨为代表的经济学家们开始对美国历史上这种罕见的经济持续增长发生兴趣,他们试图探究出经济高度繁荣的主导因素,以进一步促进经济发展。经过大量研究得出的比较一致的结论是,这是劳动力素质的提高和科学技术在生产中应用的结果。与此同时,随着科学技术与现代生产越来越紧密的结合,资产阶级也懂得,要保持竞争能力和攫取高额利润,必须增加人力资本投资,加强对劳动力的培养。由此带来的经济效益,远远超过他们所付出的投资。可见,人力资本理论在 20 世纪 50 年代中期,从一般经济学中分化出来而成为一门系统的理论,是社会生产力发展到一定水

平的必然反映,也是现代垄断资产阶级利益的需要对经济学理论提出的要求。

人力资本理论最主要的一点便是强调人力对经济发展的作用。认为人力资本投资的作用大于物力资本投资的作用,如果没有人力资本投资,物力资本投资再多也不能发挥作用。舒尔茨认为,“理想的投资方式,应该是增加那些可能产生最佳预想收益率的资本形式”,<sup>①</sup>也就是人力资本投资的方式。因此,资本积累的重点,应从物力资本转移到人力资本。而教育是提高人口质量的关键,教育投资自然成为人力资本投资的主要成份。教育投资应以市场供求关系为依据,即“有需求,就供应”,并以人力价格的浮动为衡量信号。当然,把教育与经济之间的关系过分狭隘地固定化也是危险的,特别是技术革新所带来的职业间劳动力的流动增大,要求教育制度应有相应的灵活性,对教育投资的比例也必须有所调整。

人力资本理论出现后,迅速得到广泛的国际传播,对许多国家的经济腾飞和教育发展产生了广泛影响。其对教育实践的影响主要表现在制定教育投资战略上。从世界范围看,人力资本理论的影响主要导致了两种结果,一种是以日本、西德为代表的积极结果,实现了经济的持续增长或腾飞;一种是以印度和斯里兰卡为代表的消极结果,出现了经济的进一步衰退或恶化。一般认为,这种分化主要是投资操作环节出现失误所致。教育投资适度,战略应用得当,教育便能对经济起积极促进作用;反之,教育投资过度(尤其是

收稿日期: 2001-11-12

作者简介: 郑若玲(1970-),女,江西九江人,厦门大学讲师,硕士,主要从事高等教育学和考试理论研究。

昂贵的高等教育投资),使教育的产出量大大超过经济发展的吸纳能力,造成人才供过于求,从而使有限的投资发挥不出应有的效益。<sup>②</sup>

60年代末至70年代初,人力资本理论研究者对战后各国实践经验和教训进行了总结,加上方法论上的突破,尤其对发达国家和欠发达国家进行了比较研究,使研究成果有了重大进展,对各国制定教育投资战略也产生了更深远的影响。主要表现在以下两点:第一,教育投资作为一种比物质资本投资效益更大的生产性资源,受到越来越多国家的重视。就世界范围来看,教育经费的支出仅次于军费支出,教育规模和层次也不断扩大和提升。以高等院校和学生的数量增加为例。据统计,各国在公元1200—1985年的785年间建立的1854所大学中,有1101所(占59%)是在1950—1985年的35年中建立的。<sup>③</sup>这期间,高等院校的学生数也迅猛增长。1960年为1300万,1970年增至2800万,1980年增至4600万,1991年又增至6500万。<sup>④</sup>第二,教育投资与经济发展的良性互动机制逐渐建立。战后那些从人力资本积累中获益的国家和地区,如西德、日本、以色列、韩国、台湾等,在尝到了甜头之后,继续加大教育投入。而一些后起的东南亚国家如新加坡、马来西亚、泰国等,在教育投入上也纷纷加大力度,从而形成了教育投资与经济发展的良性互动机制。

80年代初人力资本理论开始传入我国,并很快对教育学界和经济学界产生影响。近年来教育界对许多问题的争鸣与探讨,都是以人力资本理论为主要依据的。以教育产业化和高等教育规模为例。人力资本理论认为教育的产业性质是十分明确的,教育投资一直被视为生产性投资。而我国则长期将教育视为一种“消费事业”,并被划入“非物质生产部门”之列。直到80年代中期以后,教育才作为“服务业”被划归为“第三产业”。1992年邓小平“南巡”,特别是十四大确立社会主义市场经济体制的目标后,教育界围绕教育产业与教育产业化等问题展开了热烈讨论,出现了多派观点。1998年,由于国内市场消费需求不足,物价指数持续下跌,政府试图以教育来启动消费、拉动经济增长。于是又出现了新一轮的关于教育产业化的讨论热潮。各家学者依然各持己见,未有定论。尽管关于教育能否产业化至今未有定论,但在教育实践中,有些教育形式其实已经或多或少地在按产业化的路子在运作。这不能不说是人力资本理论在改变观念、解放思想中所发挥的不可忽视的作用。

再比如关于我国高等教育的发展规模与速度问题。我国高教界从80年代初开始,曾对高教发展规模问题展开过多次讨论,先后产生过三种观点,即“大力发展论”、“严格控制论”、“适度发展论”。虽然这几种观点都有各自产生的政治、经济、文化、人口背景,但都或直接或间接、或强或弱地受到人力资本论的影响。与此直接相关的,是我国近年来关

于高等教育大众化的理论与现实决策。我国在“十五”规划中提出,到2005年,我国高等教育要实现高等教育大众化目标,使适龄青年的毛入学率达到15%。尽管如此,仍有学者谨慎地提出了高等教育要“适度超前发展”<sup>⑤</sup>的观点。这些都说明,我国对人力资本理论的理解越来越深刻,对其取舍也越来越理智。

## 二、终身教育思想

终身教育是一种产生于20世纪60年代的具有广泛影响的世界性教育思想。第二次世界大战之后,资本主义国家的政治、经济、科技、文化、人口、工作方式、生存模式等各种因素都在迅速发生变化,对传统教育提出了深刻而全面的挑战。挑战强烈呼唤着教育的改革。然而,在对剧烈变化的生存环境之适应上,传统教育却显得捉襟见肘。由此造成了教育和社会需求之间矛盾的全面爆发,即:限制性选拔的英才教育模式与大众教育需求之间的矛盾;学校教育模式、内容、方法上的单一性与教育需求日益多样化之间的矛盾;学校教育中固定、陈旧的知识内容与知识迅速更新的反差;等等。各种矛盾的愈演愈烈带来社会对传统学校教育体系越来越尖锐的批评。创建一种全新的教育体系和模式势在必行。与此同时,五六十年代世界各国进行了各种教育改革,如第三世界的多渠道扫盲运动、广泛的学前教育运动、补偿教育计划、高等教育的多样化、废除学校运动、灵活多样的成人教育等等,也为这种新的教育模式提供了最有力的实践基础。终身教育思想就这样在环境的变化、学校教育的贫困和教育改革运动的共同催生下诞生了。

终身教育与以往教育思想最大的不同是主张教育的终身性。终身教育要求打破教育世界与劳动世界之间的森严壁垒,保障人们终身教育和终身学习的机会。而要落实这种保障,就必须建立包括纵向和横向两个维度在内的综合化的教育体系,使人们在有学习要求时,可以在任何地方、任何时候,找到最适合自己需要的学习机会。由于年龄局限的被打破,受教育对象数量的锐增,受教育者之间的差异越来越大,终身教育强调进行个性化的教育。当然,也必须兼顾教育的社会化。为了使人们具备在任何情况下都可以自由地获得学习、训练和培养自己的各种能力,终身教育强调教育应使人们获得学习化社会的基本生存手段,即“学会学习”。

自1965年首次提出,并在1970年被联合国教科文组织作为一种教育改革和实施的总方针推荐给各成员国后,终身教育理论逐渐成为一种影响各国政治、经济、文化、教育等方面决策的重要指导思想,并对世界教育改革的实践产生了深远影响,有力地促进了成人教育和职业教育的发展,推动了高等教育的法制化、多样化、民主化和社会化的进程,使高等教育的发展逐渐走上规范、有序的道路,并进一步打破了以往大学与社会之间的壁垒,使高等教育的社

会服务职能得以加强,同时也为高等教育思想和制度的转变与革新带来了冲击与动力(例如强调学习与实际工作相结合,多样化的考核评估,增强学制的弹性,强化学生的学习主动性,等等)。

终身教育思潮对我国也产生了越来越广泛的影响。70年代末-80年代初,终身教育思潮开始进入我国。大约15年以后,终身教育思想进入政策化阶段,在1995年颁布实施的《教育法》中,我国把“建立和完善终身教育体系”、“为公民接受终身教育创造条件”作为教育的发展目标之一。现在我国的很多改革都直接受到终身教育理论的影响,例如最近的高考和研究生考试放宽年龄的限制,注重能力的考核,研究生学籍年限的延长等。然而,中国的终身教育实践却仍很不发达。特别是作为终身教育重要基础的成人教育,其潜力远未得到挖掘。随着终身教育对中国高等教育影响的进一步加强,以自学考试为代表的成人教育在中国终身教育体系的构建中必将发挥越来越重要的作用。<sup>⑥</sup>

### 三、高等教育民主化

“教育民主化是全世界所有国家和所有与教育有关的人最关心的问题”。<sup>⑦</sup>1948年12月10日,联合国大会通过了《世界人权宣言》,对受教育权作了界定,其中关于高等教育的提法是“高等教育的入学,应该根据才能对所有人完全平等地开放”。自此,“受教育权”就普遍被确认为一项人权。然而,法律条文中所确定的教育平等并不意味着人人都有受教育的机会,或人人都能受同样的教育。教育权利的平等理想远未在现实中实现。因此,人类追求教育平等的行动并没有因为有关法律的制定而停止。

教育民主化运动首先从美国发起。出于发展经济和称霸世界的考虑,二战结束后不久,美国政府便关注到教育民主的问题。但大规模的教育民主化运动发起于20世纪60年代。政治上,二战后有色人种和贫苦青年进行了一场广泛地争取受教育权的政治民主运动。为缓解社会矛盾,美国政府不得不采取相应措施保障有色人种和贫苦青年的受教育权利。经济上,战后美国经济相当繁荣,使美国政府在实施教育民主化措施时有雄厚的财力支持;生活水平的提高,以及受人力资本理论影响,也使得多数家庭有条件也愿意让子女享受较长年限的学校教育。此外,美国教育在战后也取得了辉煌的成就,早在20世纪40年代就实现了高等教育

的大众化,到70年代初,又实现了高等教育的普及化。高等教育的大众化与普及化为高等教育民主化提供了现实保障。

教育民主化的核心内容与基本前提是教育平等,包括教育权力平等和教育机会均等。《世界人权宣言》将“受教育权”确立为一项基本人权之后,人们对教育平等的关注更多地落到了教育机会均等上。人们对“教育机会均等”的关注,经历了三个阶段或层次,即从入学机会均等到进入不同教育渠道的机会均等再到取得学业成功的机会均等,或者说是从关注起点平等再到过程平等再到结果平等。瑞典教育家胡森认为这三种平等分别对应了三种社会价值观,即效率优先、公平优先、自我实现。效率优先的观点主张,在教育权利平等的前提下,实行高度筛选、分流的教育制度,着重考虑经济合理性或效率,这种观点一般存在于教育机会有限的情况下。公平优先的过程平等观或形式平等观,要求在教育资源配置和教学过程中,平等地对待每一个儿童,让他们享受同样的教育。突出个性发展的实质平等观或结果平等观,以承认个体差异、发展的不平衡为前提,给每个儿童提供不同的教育,使其天赋、个性得以发展,<sup>⑧</sup>所谓的“逆向歧视”原则(使社会中处于最不利地位的人获得最大利益)便是基于这种平等观。

二战后美国发起的教育民主化运动,虽然是一种实实在在的教育实践运动,但它对教育民主理论形成与完善的重要意义是不言而喻的。它引发人们去探究教育平等、教育民主以及教育机会均等等概念的深刻内涵及其影响因素。而这些对于尽可能并最终实现教育平等理想的实践又具有重要的理论意义。

就美国国内的教育实践而言,教育民主化与大众化是紧密相关的。教育民主化运动的发起虽然受到高等教育大众化的影响,但二者是互动的,教育民主化运动反过来也有力地推动了大众化和普及化的进程。教育民主化对教育实践的另一个影响是促进了女子高等教育的发展。在美国高校学生总数的增长中,女大学生人数增长特别快。发展到20世纪80年代,女性已占学生总数的一半以上,到20世纪末基本实现了高等教育机会的男女平等。高等教育机会的性别差异遂逐渐上移。表1便反映了高校女大学生比例的这种变化。

表 1 1950-1980年高校女大学生的比例变化(单位: % )

年份	高等院校女生比例	两年制学院女生比例	四年制院校女生比例	研究生院女生比例
1950	32	36	31	27
1960	37	38	37	29
1970	41	41	41	39
1980	51	55	49	50

(注:表中数据来源于王廷芳主编:《美国高等教育史》,福建教育出版社,1995年7月,第156页。)

我国的教育民主化努力基本上与美国同步,从新中国成立伊始,便致力于教育民主化的实施。由于两国社会制度、文化传统、经济发展水平的不同,教育民主化所采取的具体措施与效果也不尽相同。但基本目标仍是一致的,即首先并主要致力于不同阶层、性别之间的教育机会均等,保护弱势群体的教育权力,等等。建国以来,我国的教育民主化工作取得了辉煌的成就,确立了“为工农服务”的教育方针,颁布了《义务教育法》、《中华人民共和国教育法》等一系列法律法规,发起了“希望工程”、“春蕾计划”等一系列助学工程,使我国的农村与贫困地区教育、青少年教育、少数民族教育、妇女教育等都得到很大改观。然而,受我国“三大差别”的影响和社会生产力和经济发展水平较低、人口众多的国情制约,我国教育中的入学机会、资源配置、学业成功机会等三个层次的不均等现象仍都不同程度地存在。《义务教育法》的实施,较好地解决了我国初等和中等教育阶段的入学机会不均问题,但现阶段我国高等教育入学机会不均仍相当严重,而且主要还不是存在于性别之间,而是存在于地区之间和城乡之间,高考分数线在不同省市间严重失衡便是最明显的例子。<sup>⑨</sup>这表明,我国的教育民主化仍有一条漫长的路要走。

四、20世纪高等教育的主要特征

除以上所谈的三个理论或概念外,20世纪出现的具有较大影响的理论或概念还有高等教育大众化、国际化、标准

化、合作教育,等等。每一个理论都有其产生的特殊背景和对教育实践所发挥的特殊作用。但这些理论出现在同一个世纪,其政治、经济、文化背景以及教育实践基础仍有许多共同之处,有些理论之间还有相当程度的连贯或联系。例如教育民主化与终身教育、高等教育大众化之间,终身教育与人力资本理论之间,都是彼此相关的。因此,本文通过回顾20世纪出现的这三个重要理论,试图归纳出20世纪高等教育的若干特征。

1. 高等教育规模扩张迅猛,发达国家与发展中国家绝对差异扩大了,但相对差异缩小了

高等教育规模的扩张主要受高等教育自身发展规律的影响,但人力资本理论、教育民主化运动、终身教育与继续教育理论以及高等教育大众化理论等,也起了积极地促进作用。反之亦然。高等教育规模扩张首先从美国开始。早在1940年,美国高校在校生占同龄人口(18~21岁)的比例就超过了15%。二战结束后,高等教育大众化在西方国家逐渐成为一场持久的“ A 运动”。到六七十年代,西方各国的高等教育陆续步入大众化阶段。经过70年代和80年代的发展,经济发达国家的高等教育规模又有所扩大。据世界银行1994年的报告,经合组织各国高等教育平均毛入学率已达51%,跨入了普及阶段,而北美(美、加两国)高等教育毛入学率1992年便达到82%。表2是部分西方发达国家高等教育毛入学率的增长情况。

表 2 部分西方发达国家 60~ 90年代高等教育入学率 (单位: % )

年份	美国	日本	英国	法国	德国	意大利
1960	37. 2	14. 2	8. 4	6. 5	5. 8 <sup>5</sup>	6. 48
1970	46. 5	23. 5	18. 7	20	13. 4 <sup>5</sup>	16. 7
1982	58	30	19	27	30	25
1995	81. 8	40. 9	26. 9	51	41. 1	41. 4

(注: (1)本表根据罗晋辉:《大众化:世界高等教育的民主与拓展》(《有色金属高教研究》1999年第3期)、谢作栩:《中国高等教育大众化发展道路的研究》(福建教育出版社,2001年7月,第244~249页)有关数据制作而成。(2)表中加\*号的毛入学率根据适龄人口组20~24岁统计。)

与此同时,属于后发外生型的发展中国家,尤其是东亚和南亚一些国家,如韩国、印度、菲律宾、马来西亚、泰国、新加坡等,战后高等教育规模也呈现出快速增长的特点。特别是印度和菲律宾,高等教育发展尤为迅速,早在70年代就已实现大众化。但此后,由于经济发展缓慢,加之政局不稳定、种姓制度的限制等原因,这两个国家的高等教育也渐渐放慢了发展的脚步。

总体而言,发展中国家的毛入学率与发达国家相比仍有相当大的差距,二者之间的绝对差距仍在扩大,但若从高

等教育毛入学率的年均增长率来看,一些发展中国家却高于发达国家,二者的相对差距不断缩小。韩国可谓是最典型的例子。随着战后经济的快速发展,以及高等教育的调整与改革,尤其是动员社会力量办学,战后韩国的高等教育得以快速发展,仅用半个世纪便走完了美国高等教育最为辉煌的百年历程,并赶超了英、法、德、意、日等许多发达国家。<sup>⑩</sup>表3便反映了中国、韩国等发展中国家与发达国家高等教育发展速度的差异情况。

表 3 1950~ 1995年 部分国家高等教育毛入学率年均递增率

国别	1950年	1995年	年均递增率( % )
美国	20	81. 8	0. 03
日本	2. 95	40. 9	0. 06
英国	3	26. 9	0. 05
法国	5. 3	51	0. 05
德国	3. 93	41. 1	0. 05
意大利	5. 78	41. 4	0. 04
韩国	0. 8	60. 3	0. 10
中国	0. 31	6. 86	0. 07

(注: 年均递增率根据谢作栩:《中国高等教育大众化发展道路的研究》(福建教育出版社, 2001年 7月 )附录一有关数据推算而得。 )

2. 高等教育日益多样化,传统高等教育的垄断局面被打破

高等教育多样化是迅猛扩张的高等教育规模发展所使然,也是教育民主化运动和终身教育与继续教育催生的产物。同时它还带有鲜明的时代特点,例如网络教育形式的出现和为满足社会分工的要求而产生的新的教学知识与技能。首先是高等教育机构的多样化。由于教育规模的迅速扩大,仅靠传统的高等院校是无法容纳这一生源复杂、人数众多的群体的,必须发动各类型、各层次的教育机构参与其中。其次是高等教育计划的多样化。高等教育尤其是终身教育的对象来自各行业、各阶层和各年龄段,其接受教育的目的也自然复杂多样,目的的多样化必然带来高等教育计划和教学内容、选修形式的多样化。再次是高等教育形式的多样化。这也是由教育对象的多样化及其所带来的高等教育计划及教学内容的多样化所决定的。最后是高等教育投资渠道的多样化。完全由政府财政负担的传统意义上的高等教育在日益旺盛的高等教育需求面前常常显得捉襟见肘。这必然要求广开财源,使高等教育的投资渠道从国家、地方政府进一步扩展到社会团体、企事业、特别是家庭和个人。除了教育经费的考虑,投资渠道多样化也是一种促使高等教育运行机制由僵化变灵活的重要推动力。高等教育系统的多样化,打破了传统高等教育一统天下的垄断局面。这既给传统高等教育带来了冲击与挑战,也是促使传统高等教育不断革新与发展的巨大动力。

3. 社会服务成为高等学校的一个重要职能,高等教育与社会的联系越来越紧密

在高等学校的三个主要职能中,培养人才的职能从近代大学一产生就有了,直到现在仍是高等学校的最基本职能;发展科学的职能出现于 19世纪初,始于德国教育家洪堡在其创办的柏林大学中提出“通过研究进行教学”、“教学与研究统一”等原则;直接为社会服务的职能,一般认为始于美国 1862年制定的《莫里尔法案》,并在 20世纪初的美国威斯康星大学正式确立。然而,由于大学长期处于象牙塔之中,为社会服务在当时并不受重视,甚至因其世俗化而被看不起。直到二战以后,直接为社会服务的职能才开始受到

世界各国的普遍重视。尤其是 1951年斯坦福大学创设了“科学园”并在此基础上发展了著名的“硅谷”后,直接为社会服务的职能渐渐为人们所承认。1978年,在联合国教科文组织召开的一次关于高等学校的会议上,高等学校如何为社会发展作出实际贡献成为会议讨论的主题。

直接为社会服务这一职能对高等教育发展具有深远的意义。首先,它强化了高等学校的职业教育职能。从赠地学院运动开始,高等教育就开始从以培养从事高深学问工作的学术人员的“学术导向”为主,逐步转变为以培养社会各行各业所需的从业人员的“社会导向”为主,并由此带来职业教育的蓬勃发展。其次,加强了高等学校的社会化。直接为社会服务的意义在于把培养的人才和发展科学的成果迅速转化为生产力。为更好地发挥这一职能,许多国家建立了教学、科研、生产联合体(即通常所说的产学合作),使教育与生产更紧密地结合了起来。高等教育从此开始走出象牙塔,在社会发展中发挥的作用越来越大,逐渐从社会的边缘走向社会的中心。

4. 在提倡高等教育直接为地方发展服务的同时,高等教育国际化趋势不断加强

二战后,世界进入两极格局和冷战时期,经济、科技也进入新的发展阶段。在新的时代背景下,人们普遍意识到,一个国家国力的竞争主要是经济和科技的竞争,而科技的竞争归根结蒂便是教育的竞争。因此,各国都更加重视高等教育为社会及地方发展服务的职能,纷纷加大对高等教育的投入。与此同时,高等教育的国际交流与合作趋势也日益明显。国际化作为一个概念也正式被提出。

高等教育国际交流并非 20世纪才出现的新鲜事物,在古代大学中早已存在。但受当时经济与科技发展水平的制约,国际交流的深度与广度都十分有限。国际化成为各国高等教育的普遍特征则在二战以后。二战后,为迎接科技革命的浪潮,各国都意识到加强国际交流与合作的重要性。特别是随着现代交通和信息手段的飞速发展,地球已变成了一个村落(global village),全球化已成为国际社会普遍关注的问题。作为对政治、经济、科技全球化的积极回应,在传统上就具有跨国倾向的高等教育的国际化特征更加明显,程度

也越来越高。例如,美国等西方发达国家都将吸收外国留学生作为高等教育发展的战略重点,同时也大量外派出国留学生和教师。日本早在 1974 年便提出“国际化时代的教育”问题。1984 年,日本临时教育审议会又将“高等教育的国际化”作为日本高等教育改革的重点方向之一。

可以说,高等教育国际化既是世界各国高等教育发展的共同趋势,也是高等教育自身逻辑发展的必然。当然,高等教育的国际化并不意味着高等教育民族化或本土化的终结或毁灭。二者是相互联系、互为条件的。正如克拉克·科尔(Clark Kerr)所言:“教育国际化的力量与民族化的目的,几乎是高等教育中无法回避的对立面;问题的关键不在于人们是否承认这种现实,而在于去发现两者在多大程度上相互抵触,又在多大程度上相互协调与合作。”<sup>⑩</sup>事实上,任何国家的高等教育首先应立足并服务于本民族文化与社会发展,在此基础上进行国际化才可能成功。这一点对于以移植西方高等教育模式为主的第三世界国家而言,显得尤为重要。

#### 5. 高等教育成为专门的研究领域,并日益受到重视

高等教育研究是人们运用科学的方法揭示高等教育本质、探索高等教育规律的一种认识活动。从广义上看,人们从进行高等教育活动那一天起,便开始了高等教育的研究。只不过这种研究包含在高等教育的活动之中,还没有分化出来。到 19 世纪末 20 世纪初,高等教育研究开始成为一个专门的领域,进入专业化的研究阶段。但总的说来,无论从研究内容、研究规模,还是从研究方法、研究成果看,这一阶段的高等教育研究水平还是很低的。二战结束后,随着世界高等教育的快速发展,高等教育研究也进入急剧扩展的时期,研究领域更加广泛,研究组织不断增多,研究规模日益扩大,并且出现了一批重要的高等教育理论研究著作。从 70 年代中后期开始,高等教育研究又在扩展规模的基础上转而注重研究质量的提高,注重加强研究的系统性、科学性和理论性。高教研究者们开始将对教育问题进行研究的传统视角拓宽到对教育研究本身的研究上,并开始进入了构建学科理论基础和框架体系的新阶段。值得一提的是,尽管从世界范围来看,高等教育研究仍属于一个专门的研究领域,

但在中国,1984 年出版了由潘懋元先生主编的我国第一部《高等教育学》,标志着高等教育研究已建立了自己的学科理论体系,成为一门具有独特研究对象的独立学科。<sup>⑪</sup>总之,高等教育在 20 世纪成为一个专门的研究领域,既是世界高等教育实践发展的需要,也是高等教育研究自身发展的必然趋势。随着知识经济时代的到来,高等教育从社会的边缘日益走向社会的中心,高等教育研究的理论体系与研究方法也将日益完善,并将日益受到重视。

#### 注释:

- ① 舒尔茨:《教育的经济价值》,吉林人民出版社,1982 年版,第 130 页。
- ② 李泽或、武毅英等:《战后台湾高等教育与经济发展》,厦门大学出版社,1996 年 12 月。
- ③ 胡晓莺、许明:《世纪之交国际高等教育发展的若干共同趋势》,载《两岸大学教育学术研讨会论文集》,厦门大学出版社,1998 年 11 月,第 584 页。
- ④ 胡弼成:《世界高等教育百年回顾》,《大学教育研究》2000 年第 4 期。
- ⑤ 潘懋元:《中国高等教育大众化之路》,《有色金属高教研究》1999 年第 1 期。
- ⑥ 郑若玲:《自学考试与终身教育》,《自考职教成教》2000 年第 9 10 期。
- ⑦ 1977 年国际教育会议第 35 届会议总报告书。
- ⑧ 杨东平:《教育公平的理论和在我国的实践》,载《东方文化》(广州),2000 年第 6 期。
- ⑨ 郑若玲:《考试公平与区域公平:高考录取中的两难选择》,《高等教育研究》2001 年第 6 期。
- ⑩ 谢作栩:《中国高等教育大众化发展道路的研究》,福建教育出版社,2001 年 7 月,第 107 页。
- ⑪ 转引自邬大光:《高等教育的历史责任》,《高等教育研究》1996 年第 1 期。
- ⑫ 参阅胡建华等:《高等教育学新论》,江苏教育出版社,1995 年 10 月。